

Conhecimento sensível e inteligível na abordagem metodológica Trilha da Vida

Sensible and intelligible knowledge in the methodological approach Trail of Life

Conocimiento sensible e inteligible en el enfoque metodológico Trilha de la Vida

José Matarezi¹
Paulo Ivo Koehntopp²

Recebido em: 21/3/2016
Aceito para publicação em: 24/3/2017

¹ Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (Univille), graduado em Oceanografia pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e especialista em Análise e Educação Ambiental pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor pesquisador do Laboratório de Educação Ambiental da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

² Graduado em Ciências Biológicas, especialista em Aquicultura, mestre em Biotecnologia e doutor pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, todos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade da Univille.

Resumo: A modernidade resultou em um conjunto de crises, especialmente no campo das ciências, do ambiente e do conhecimento humano, gerando insustentabilidade em diversos níveis, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de um novo *ethos* civilizatório. Nesse contexto a educação ambiental, a educação estética e a educação patrimonial assumem como uma de suas missões lidar com os dilemas e paradoxos próprios do paradigma dominante, buscando integrar subjetividade e objetividade, ou seja, produção de intersubjetividade na construção de conhecimento sensível e inteligível. Tal momento viabiliza pesquisas e abordagens metodológicas capazes de superar a fragmentação do conhecimento e das relações humanas com a natureza. É nesse foco que se analisa a abordagem metodológica Trilha da Vida: (Re)Descobrir a Natureza com os Sentidos. Contextualizam-se os conceitos de “experiência” e “vivência” (BONDÍA, 2002), “participação” e “suprassensorial” (OITICICA, 1968), *performance* (BEUYS, 2010; OITICICA, 1968; 1986; 2013).

Palavras-chave: educação do sensível; *performance*; suprassensorial; experiências; instalação de arte e ciência.

Abstract: Modernity has resulted in a series of crises, especially in the field of sciences, environment and human knowledge, generating unsustainability on several levels while pointing to the need for a new civilizing ethos. In this context, Environmental Education, Aesthetic Education and Patrimonial Education assume as one of their missions to deal with the dilemmas and paradoxes of the dominant paradigm, seeking to integrate subjectivity and objectivity, that is, the production of intersubjectivity in the construction of sensible and intelligible knowledge. This requires research and methodological approaches capable of overcoming the fragmentation of knowledge and human relations with nature. It is in this focus that the methodological approach “Path of Life: (Re) Discovering Nature and Senses” is analyzed. The concepts of “experience” and “experience” (BONDÍA, 2002), “participation” and “supparasensorial” (OITICICA, 1967), “performance” (BEUYS, 1979 and OITICICA, 1972) are contextualized.

Keywords: sensory education; performance; supersensory; experiences; art installation and science.

Resumen: La modernidad dio lugar a una serie de crisis, en particular en las ciencias, el medio ambiente y el conocimiento humano, la generación de insostenibilidad en los diferentes niveles en los mismos puntos de tiempo a la necesidad de una nueva ética de la civilización. En este contexto, la Educación Ambiental, la Educación Estética y Patrimonial toman como una de sus misiones se ocupan de los dilemas y paradojas propias del paradigma dominante, buscando integrar la subjetividad y objetividad, entre la producción es decir, en la construcción del conocimiento sensible e inteligible. Esto requiere investigación y enfoques metodológicos capaces de superar la fragmentación del conocimiento y las relaciones humanas con la naturaleza. Este es el enfoque que analiza el enfoque metodológico “Camino de la Vida: (Re) Descubriendo la naturaleza con los sentidos”. Contextualiza los conceptos de “experiencia” y “vivencia” (Bondia, 2002), la “participación” y “suparasensorial” (Oiticica, 1967), “performance” (BEUYS, 1979 y Oiticica, 1972).

Palabras clave: educación sensibles; performance; suprasensorial; experiencias; instalación arte y ciencia.

CRISE DE SENTIDOS E A EDUCAÇÃO DO SENSÍVEL

Integrar conhecimento sensível ao conhecimento inteligível é desafio dos mais contemporâneos no enfrentamento das sucessivas crises socioambientais pela educação ambiental e educação patrimonial. O fato de a modernidade “provocar um crescimento maciço de pessoas desorientadas, marginalizadas, em processo mais ou menos avançado de exclusão social” (PINEAU, 2000) está associado aos processos de “entorpecimento dos sentidos” (GARAUDY *in* SORRENTINO; NASCIMENTO, 2010, p. 20), à crise de sentido, de consciência e de percepção caracterizada por “dois vazios: o vazio social externo e o vazio pessoal interno” (BAREL *apud* PINEAU, 2000, p. 34). Essa anestesia e perda de sentidos generalizados das sociedades de consumo no mundo globalizado, entre o medo e a indiferença, é também analisada por Bauman (2001; BAUMAN; DONSKIS, 2014). Para Duarte Jr. (2001, p. 67), a “anestesia” já instaurada em nosso cotidiano “precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo”.

Duarte Jr. (2000, p. 14), ao sentenciar que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível”, pretende distinguir e correlacionar ambos os termos, sensível e inteligível. Fundamenta-se em Maffesoli e Merleau-Ponty para propor um projeto radical de retorno à raiz grega da palavra “estética” – “*aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2000). Evidencia a urgência em dar a devida atenção a uma *educação do sensível*, a uma *educação do sentimento*, que pode muito bem ser chamada de *educação estética*. Destaca que vivemos anestesiados, sob o efeito de nossa educação e da mídia. A anestesia *paralisaria* nossos sentidos, como para receber uma intervenção cirúrgica, ao passo que uma educação estética nos devolveria à nossa consciência e à nossa sensibilidade. Para o autor, a educação estética tem uma função estética e nos conecta com o prazer de ensinar, aprender e transformar a realidade.

Paulo Freire também se referiu a essa anestesia, ao contrapor sua educação problematizadora à educação bancária, afirmando que, enquanto esta “implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1988, p. 70).

O enfrentamento desses desafios passa pelo desenvolvimento de abordagens e processos educativos que valorizem aspectos do sensível, do sutil, da fruição estética, do intuitivo, de intersubjetividade na construção de conhecimentos pertinentes pelo diálogo de saberes.

Quanto à educação dos sentidos, Duarte Jr. (2000), assim como Le Breton (2016, p. 24, 31-32), destaca a função do corpo e a corporalidade sensível enquanto condição de existência humana, considerando que a experiência “sensorial e perceptiva do mundo se instaura na relação recíproca entre o sujeito e seu ambiente humano e ecológico [...] e o conhecimento sensível alarga-se sem cessar pela experiência acumulada ou pela aprendizagem” (BRETON, 2016, p. 24). Essas essencialidades reforçam as dimensões do *sensível* e do *inteligível* contextualizadas na educação estética. Duarte Jr. (*apud* CARVALHO, 2012, p. 362) prefere chamar “o produto de nossa inteligência simbólica de conhecimento inteligível, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de saber sensível”, fazendo uma analogia com a origem etimológica entre os verbos “saber” e “saborear”, ou seja, o mundo com seus sons, cores, odores, texturas e sabores pode ser apreendido e saboreado por meio dos sentidos.

Pela educação do sensível (DUARTE JR., 2001) e elogio à razão sensível (MAFFESOLI, 1998) há indicações precisas para a saída da anestesia humana, da primazia da razão técnico-científica, das fragmentações do corpo-mente-espírito, reducionismos do pensamento moderno e seus paradigmas que impedem a *fruição intelectual*, a *sensibilidade teórica* e a

sinergia entre o sensível e a sociabilidade, ou seja, o desenvolvimento do *vínculo emocional*. Nesse contexto, a abordagem metodológica Trilha da Vida (da qual trataremos a seguir) propicia, ao menos por alguns momentos, experiências estéticas singulares e marcantes, articulando o conhecimento sensível com o inteligível.

A ABORDAGEM METODOLÓGICA TRILHA DA VIDA

A Trilha da Vida: (Re)Descobrimo a Natureza com os Sentidos, comumente referenciada apenas como Trilha da Vida, é uma abordagem metodológica de formação em educação ambiental (MATAREZI, 2005 e 2006) e patrimonial que se inicia com uma *performance* dos participantes em uma caminhada intencional, de olhos vendados e descalços, em uma trilha ou um “espaço educador”, cuidadosamente elaborada e montada enquanto ambiente de aprendizagem capaz de provocar eventos de descobertas (heurística³) com os sentidos. Esse conjunto caracteriza-se como instalações de arte e ciência que permitem aos participantes protagonizar diferentes situações e vivências de (re)descoberta do sujeito e das relações que ele estabelece consigo, com os outros e com o lugar onde vive.

As instalações em trilhas podem ser fixas (permanentes) ou móveis (temporárias). A Trilha da Vida fixa está atualmente instalada numa área de mata atlântica e de nascentes do Espaço Rural Clarear, localizado no município de Camboriú (SC), e recebe grupos de até 30 pessoas para experienciarem uma sequência de atividades que ocorrem ao longo do dia, com duração média de 8 horas. As instalações da Trilha da Vida móveis/temporárias ocorrem em ambientes fechados (salas de aula, tendas, centros de convenções, por exemplo), onde se monta uma simulação de ambientes naturais representativos dos biomas brasileiros. Aqui se inverte a condição inicial das pessoas: em vez de se deslocarem ao encontro da floresta na trilha fixa, a “floresta” que é deslocada até o encontro das pessoas, na ambientação da sala de aula com uma instalação que simule a complexidade e a diversidade cultural e biológica peculiar da floresta atlântica, ou do bioma da região.

Existem outros dois tipos de instalação na metodologia Trilha da Vida que cumprem a função de inicializadores da formação (SILVA; MATAREZI, 2014). Um deles denomina-se Caminhos de Encontros e Descobertas, que pode ser instalado e ambientado em áreas verdes urbanas, parques, praças, jardins e pequenas áreas verdes abertas. Outro é a Vida Secreta dos Objetos, que é instalada em salas de aula ou auditórios.

As *performances* que ocorrem no Espaço Rural Clarear iniciam-se com uma recepção do grupo numa antiga casa de madeira conservada e representativa da história da comunidade local, seguida por: café da manhã coletivo, práticas corporais ao ar livre, caminhada de olhos vendados e pés descalços em trilha na mata, realização de desenhos (mapas mentais) sobre os significados da experiência de caminhar às cegas, almoço, finalizando com uma roda de diálogos em que todos podem compartilhar suas experiências.

Para que a caminhada com olhos vendados e pés descalços ocorra com segurança e de forma autônoma pelo participante, existem cordas que servem de guia e orientação do caminho a ser percorrido. Essa corda passa por diferentes tipos de vegetação, havendo em determinados pontos objetos dispostos intencionalmente para facilitar o contato das pessoas. Esses objetos, feitos pela mão humana – manufaturados –, são associados a diferentes culturas e épocas, como artesanatos indígenas, cestarias de palha, cerâmicas, instrumentos musicais de madeira, pilão, seguidos de outros típicos da época colonial, como panelas de ferro, lamparinas, ferramentas agrícolas, passando pela modernidade simbolizada pelas engrenagens de ferro e máquinas manuais, para finalmente chegar à atualidade, com objetos

³ A etimologia da palavra heurística é a mesma que a da palavra eureka, cuja exclamação se atribui a Arquimedes. Pode ser considerada como a arte e a ciência da descoberta e da invenção.

que representam a tecnologia mais atual, como computador e telefone. Trata-se de algo inusitado para os participantes, pois não se espera encontrar esse tipo de material no meio da mata atlântica. Para facilitar o contato com tais elementos, existem sinalizadores (uma pequena argola) fixados na corda nos locais onde estão dispostos os objetos. Assim aumenta a possibilidade de perceber e explorar com os sentidos tais elementos culturais misturados à biodiversidade do local. A caminhada é individual e cada um faz no tempo que achar ideal. Pelo fato de as pessoas estarem de olhos vendados, naturalmente os demais sentidos afloram, de modo que se aguçam as percepções auditiva, olfativa, gustativa e tátil, provocando uma autodescoberta desses sentidos por quem caminha na trilha. A imaginação é ativada a todo momento quando se explora o local com os sentidos, buscando algum significado, ora mais emocional (sentimentos), ora mais racional, de identificação ou descrição. Seja como for, há uma forte carga de emoção e imaginação que o participante vai racionalizar e compartilhar em rodas de diálogo após a caminhada.

Na instalação Caminhos de Encontros e Descobertas as *performances* envolvem dinâmicas de grupo e práticas corporais em espaço aberto, seguidas por uma caminhada de olhar e escuta sensível num jardim devidamente ambientado, onde há a possibilidade de estabelecer trocas simbólicas com os elementos que estão nesse espaço, finalizando com o compartilhar das descobertas numa roda de diálogo.

Na Vida Secreta dos Objetos, a *performance* inicia-se com a exibição de um vídeo (curta-metragem), seguida do desvelar e da exploração estética de uma diversidade de objetos dispostos sobre uma grande mesa. Na sequência efetuam-se a escolha de um objeto significativo para o participante, a produção de narrativas individuais sobre a história de vida do objeto escolhido, finalizando com a leitura das histórias criadas, em uma roda de diálogo.

A formação em educação ambiental é iniciada pelas *performances* numa destas instalações – Trilha na Mata com os Sentidos, Caminhos de Encontros e Descobertas em jardins e/ou Vida Secreta dos Objetos em salas de aula –, que de forma geral contemplam vivências sensíveis de contato com a diversidade natural e cultural, pela presença de objetos, a produção de narrativas (desenhos, falas e texto escrito) e o compartilhar em rodas de diálogo nas quais um aprende com a experiência do outro. Essas vivências são inicializadoras e se desdobram em encontros formativos posteriores até que se complete o ciclo de formação (em média 30 h). Nesses encontros formativos ocorrem a produção de novas narrativas escritas, rodas de diálogo, construção de redes semânticas, mapas simbólicos, produção de textos coletivos e até a elaboração de planos de ação e/ou projetos pedagógicos.

O SUPRASENSORIAL, AS PERFORMANCES E AS EXPERIÊNCIAS NA TRILHA DA VIDA

A crise de percepção, de sentido e da imaginação é considerada, segundo Maffesoli (1998), consequência de um erro epistemológico só aceitável no período da modernidade em que se tratava de dominar a natureza. Mas já não se justifica insistir nesse erro quando a “relação com a natureza, seja a do corpo individual ou a do ambiente propriamente dito, tende a tornar-se mais *parcerial*”. O autor destaca ainda que a “ecologização do mundo deve corresponder a uma ecologia do espírito” (MAFFESOLI, 1984, p. 192).

Interessante convergência pode ser encontrada, nesse sentido de ecologização, com as proposições que Joseph Beuys faz ao integrar arte e educação e levar a experiência de vida para suas obras. Ao usar o sofrimento como fonte de criatividade e caminho para o autoconhecimento, bem como a necessidade de trazer a experiência de vida para a arte e levar a arte para o cotidiano, acaba por transpor tais aspectos para o educador e para o

educando, o que Beuys deixa claro em suas obras de forte expressão espiritual (VICINI, 2006, p. 37).

No contexto brasileiro, nas décadas de 1960-1970, o artista Hélio Oiticica desenvolveu o conceito de “suprassensorial” como uma descoberta do corpo e uma forma de expandir e experimentar a individualidade na busca pela liberdade como um “projeto para a vida”, conforme destacado por Morita (2011, p. 208) e por Cera (2012), indicando que o “suprassensorial seria uma ‘descoberta do corpo’, como buscava Lygia Clark, uma forma de expandir e experimentar a individualidade longe de convenções museísticas institucionais”. Como projeto de vida centrado no indivíduo, visava a uma “liberdade que não se importasse com as limitações sociais, uma busca de liberdade interior, imaginativa, que tinha como objetivo uma suprassensorialização a ser descoberta pelo participante” (CERA, 2012, p. 127-128).

Tanto Joseph Beuys, no âmbito internacional, como Hélio Oiticica (1986) e Lygia Clark (OITICICA; CLARK, 1998) no Brasil, são referências nas artes, por romperem com estruturas, espaços e materiais tradicionais em suas obras, ampliando o conceito de arte como prática social e política, utilizando-se de instalações e *performances* como processo criativo e transformador. Nestas as pessoas deixam de ser meros observadores, ou espectadores, e passam a participar da obra-instalação, a interagir e alterá-la na condição de *performers*. Oiticica prefere utilizar o termo “participador” para designar essa condição para quem interage e se relaciona com suas instalações provocando uma ampliação estética por meio do experimentar com os sentidos e o corpo – o “suprassensorial”.

A *performance* em Beuys, segundo Vicini (2006, p. 26), é chamada de *escultura social* como uma terminologia restrita à arte, que mantém contato com o público e se afasta ao máximo da alienação; esta está relacionada com a atitude de extremo capitalismo e extremo socialismo, em que o autoritarismo impede a criatividade humana, assim como sua livre expressão e atitude diante da vida.

Estes artistas – Joseph Beuys e Hélio Oiticica –, com suas obras e proposições, são forte inspiração conceitual para a abordagem metodológica Trilha da Vida, uma vez que permitem analogias variadas na compreensão de fenômenos característicos da atual crise civilizatória e do conhecimento, denunciando-a e anunciando caminhos e formas possíveis de superação e transcendência.

Ao longo do seu desenvolvimento a Trilha da Vida pode ser caracterizada e fundamentada de várias formas, dependendo do referencial teórico em que ela é analisada ou pesquisada. Desde sua origem se procurou evitar a sua simples associação com uma “atividade de sensibilização” – termo comumente relacionado ao “contato com a natureza” –, embora ela se fundamente, em parte, nos princípios da percepção ambiental, da educação estética e das diversidades biológica e cultural, assim como no contato direto com os elementos terra, ar, água e fogo. Ou seja, tem como premissa uma vivência por imersão *no* e *pelo* sensível (DUARTE JR., 2001), mas que sempre objetivou ir mais longe enquanto educação ambiental numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora. Nesse sentido, a Trilha da Vida busca provocar descobertas (heurística) que levem à problematização e à leitura crítica, criativa e sensível de nossas relações com o mundo natural-cultural ou, melhor dizendo, de acordo com Ingold (2012, p. 27), com um “emaranhado de ‘coisas’ que fluem de forma entrelaçada de crescimento e movimento”, ativando a capacidade criativa, enriquecendo a matriz do imaginário humano, potencializando projetos e ações

efetivas tanto individuais quanto coletivas.

Uma grande preocupação e esforço foi superar a clássica separação entre “ser humano” (cultural) e “natureza” (natural), entre “sujeito” e “objeto”, “corpo” e “mente”, “racionalidade” e “imaginação”, eliminando tais dissociações como princípio para pensar, imaginar e criar a proposta da Trilha da Vida. Mesmo cientes de que a “condição de abertura e indeterminação do horizonte imaginativo e criativo dos sujeitos que habitam o mundo ultrapassa os modelos epistemológicos, pedagógicos e religiosos que os põem em prática” (CARVALHO; STEIL, 2013, p. 115), sempre se buscou criar pelo caminho da arte e do sensível situações, atividades, vivências, *performances*, experiências e oportunidades pedagógicas de aprendizagem que contemplassem a complexidade, os níveis de realidade, a interdisciplinaridade e a unidade dialética entre natureza e sociedade em contextos históricos. Essas características e princípios foram os pontos de partida para que os grupos/coletivos “participadores”⁴ (OITICICA, 1968; 1986) e *performers* construíssem seus marcos teóricos (teoria comum do grupo, teoria de integração), que são essenciais a uma atitude interdisciplinar e a todo projeto ou plano de ação transformadora de realidades.

A Trilha da Vida fundamentou-se, inicialmente, no fato de as pessoas deixarem de utilizar momentaneamente o sentido da visão, despertando para o uso dos outros sentidos na experimentação de trilhas perceptivas e interpretativas da natureza, evoluindo para se configurar como instalação heurística de arte e ciência, capaz de problematizar e metaforizar a nossa relação ambiente-cultura em contexto performático, sensível e inteligível.

Essas instalações possibilitam ao participante ou *participador*, conforme definido por Hélio Oiticica (1968), protagonizar uma *performance* única e coletiva de entrada num ambiente especialmente criado para estimular os sentidos do tato, do olfato, do paladar e da audição, maximizados eventualmente pelo uso de vendas. Esse contexto performático é capaz de provocar nas pessoas com as quais se relaciona/interage uma série de eventos heurísticos e estésicos pelo contato com as essências da terra, do ar, do fogo, da água, da cultura e da vida. Tal essência se opõe ao excesso característico da sociedade atual, sendo acessível apenas por uma *experimentalidade* livre (OITICICA, 2013, p. 37).

Dois conceitos estruturantes evidenciam-se nessa abordagem: experiência e participação. Estes estão presentes nas *proposições* do artista Hélio Oiticica (1937-1980), em suas obras que abordavam o aspecto “ambiental” das artes no fim dos anos 1960, e na busca pelo *suprassensorial*. Conforme destacado por Cera (2012), ele deixava claro que já não mais importava o que era ou deixava de ser um objeto de arte, mas sim “a experiência e a relação que era possível manter com este. Esta experiência exigia um estranhamento no confronto com o espelho, ou ainda, no confronto com a civilização, uma desabituação, uma mudança dos hábitos”.

Criar vivências estéticas e estésicas capazes de gerar estranhamentos, quebrar com a anestesia e condicionamentos característicos da sociedade moderna, que se desdobram no mundo contemporâneo, provocando alienação, é uma busca da Trilha da Vida que nos conduz na direção do conceito de *suprassensorial* de Oiticica (1968) e de algumas de suas obras, especialmente a série “penetráveis” com destaque para Tropicália (1967) e Éden (1969), cujas obras são dirigidas aos sentidos, para “levar o indivíduo a uma ‘suprassensação’, ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro

⁴ Em *Anotações sobre Parangolés*, Hélio Oiticica incorpora à sua obra um ciclo de participação problematizando a obra no espaço e no tempo, propondo uma vivência mágica na qual haveria a participação plena do espectador, que ele passa a chamar de participador. Pela incorporação do corpo na obra e da obra no corpo, o objetivo é dar ao público a chance de deixar de ser público espectador, de fora, para ser participante na atividade criadora. Ele ressalta que o objetivo da participação é dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de “experimentar a criação”, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possuía significado (OITICICA, 1986; 2007).

criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano” (OITICICA, 1968). De acordo com Cera (2012, p. 129), “Hélio acreditava que com o suprassensorial, a quebra de todos os comportamentos, inibições e condicionamentos, seria possível tocar o real”, encontrando no ritmo da dança a vertigem necessária para uma “comunhão original que lhe dê força para tudo aguentar”.

Em qualquer dos ambientes e biomas brasileiros, ou áreas urbanas, em que houver a instalação da Trilha da Vida, a linha mestra será a estimulação da experiência estética dos participantes, que percorrem a trilha tocando, ouvindo, sentindo objetos e elementos, colocados em pontos estratégicos que estimulam a imaginação dos participantes. Tal resultado é alcançado pela criação de meios heurísticos e miniaturas específicas, sobretudo a “Linha do Tempo”, e de elementos representativos das diversidades biológica e cultural (histórico-cultural) dos diversos biomas brasileiros, metaforizando a vida e as relações históricas que se estabelecem consigo, com o outro e com o lugar.

Nas *performances* propiciadas na Trilha da Vida, consegue-se uma ampliação dos sentidos pela ausência de estímulos visuais e pelo uso de guias – cordas e amarrações –, por meio das quais os participantes são amparados e se deixam levar a um contato imediato com um ambiente que não veem, mas que sentem, ouvem, tocam, imaginam. Isso se dá de forma espontânea de fruição sensível e livre, frequentemente, fazendo desabrochar autodescobertas sobre si mesmo e os outros (coletivo e lugar). Trata-se de uma forma de se comunicar com o ambiente que não ocorre, normalmente, no cotidiano. Comumente há relatos de estranhamentos, seja com o ambiente, com as pessoas e/ou consigo mesmo. Autopercepção, sensibilidades, intuição, sentimentos, emoção, imaginação, razão, atividade, ação, memória, identidade, alteridade, pertencimento, são dimensões visivelmente ativadas pelas experiências propiciadas em Trilha da Vida, Caminhos de Encontros e Descobertas e Vida Secreta dos Objetos, ampliando a capacidade dos *performers/participadores* de se perceberem no ambiente e no contexto. Cohen (1989, p. 106) afirma que “o *performer* vai representar partes de si mesmo e de sua visão de mundo”.

O conceito de *performance* é amplamente usado e tem mudado com o tempo, conforme evidencia Toro (2010, p. 49), alertando para o seu uso indiscriminado, desde que a noção de *performance* foi introduzida por Ervin Goffman em 1959 em seu livro *The presentation of self in everyday life (A representação do eu na vida cotidiana)*. Para Toro (2010), nós nos encontramos “curiosamente frente a uma torre de Babel onde tudo é ‘performance’, a tal ponto que as noções originais de Goffman e Kaprow perderam todo seu valor epistemológico e heurístico, tornando a noção bastante problemática”.

O significado atribuído a *performance*, na Trilha da Vida, não deve ser associado ao ideal de *performance* mental e físico típico dos desempenhos de atletas (alta *performance*), frequentadores de academia (culto ao corpo), no mundo dos negócios e do trabalho (*workaholics*), *performance* acadêmica – alta produtividade científica e de desempenho estudantil –, competitividade industrial, ou seja, normalmente associada a processos competitivos e à necessidade individual de superar a si mesmo. Tais características se originam da época moderna, prioritariamente nas áreas de trabalho, esporte e lazer associadas aos aspectos físicos e mentais, desconectadas da dimensão transcendental.

Na Trilha da Vida, pelo contrário, a *performance* é assumida como caminho inverso a toda essa competitividade, individualismo, culto à imagem, ao sucesso medido pelo financeiro, tão característica da sociedade de consumo e mercantilização do tempo, das relações e da própria vida. É um caminho de se religar com a natureza das “coisas” e de si (natureza interior), de se dar ao tempo da descoberta, de contato sensível e inteligível com o mundo a sua volta e consigo mesmo, uma conexão da sobrevivência com a transcendência. Um resgate de simplicidade, atenção, cuidado, gentileza e cortesia. Para Sant’Anna (2005, p. 70), a atenção é um ato individual aberto ao coletivo e desvela as diferenças entre as coisas; já a desatenção seria um parente próximo da indiferença.

Sant'Anna (2005) discute os diferentes conceitos de performance defendendo-a como um ato de cortesia. A autora entende a performance física e espiritual como própria da cortesia típica dos cortesãos renascentistas, com as devidas ressalvas, evidenciando “práticas constituídas por temporalidades que nada combinam com a aceleração das *performances* valorizadas pela publicidade atual”. Defende o exercício da cortesia, por este possuir “algo de corrosivo em relação à grosseria que pode se desenvolver em diversos momentos da vida, dentro e fora das atividades performáticas” (SANT'ANNA, 2005, p. 68).

Ressalta-se ainda a necessidade de gastar certo tempo, prestar atenção a nossa volta, aos seres e coisas do mundo, conhecidos e desconhecidos. É exatamente o que ocorre em *performances* na Trilha da Vida ao propiciar um tempo para o exercício de olhar, perceber e prestar atenção de forma sutil, leve, com gentileza, gestos simples, tão caros e em falta na grosseria e violência do dia a dia e explícitas nas comunicações virtuais, por exemplo. Para Sant'Anna (2005, p. 70), a “dificuldade principal em exercer a atenção está no fato de uma série de estímulos diários que nos convidam sedutoramente a realizar justamente o seu contrário: a desatenção”. Sant'Anna (2005, p. 72) faz ainda uma analogia da *performance* pautada pela cortesia com a música dos repentistas, evidenciando que “há circunstâncias em que as *performances* se enroscam em peijas semelhantes a repentes musicais, umas contaminam as outras, e vice-versa”.

Nesse contexto performático da Trilha da Vida, pode-se considerar sua aproximação a uma “*antiperformance*” e uma “dança” – “proposição corporal levada a um nível de experimentalidade aberta” –, como conceituado por Hélio Oiticica na sua Parangolé-Síntese. Oiticica (2013, p. 24) conceitua *performance* ao considerar o “problema-limite do espectador frente ao mundo-espetáculo à dilema à transformar-se ou ser consumido pelo contemplar: ser *performance* por iniciativa ou compelido a sê-lo: criar o circo ou ser objeto-espectador”. Segundo Cera (2012, p. 133), o “experimental são as possibilidades que se abrem no ‘play’, no jogo, explica Oiticica, e são mais do que *performances*, são PERFORMINVIVENTOS, com dimensão ritualística, esteticista e individual do corpo”.

Outra dimensão presente na Trilha da Vida e que pode ser associada às proposições de Oiticica (2013) se refere à *proposição de experimentalidade* livre existente na conceituação de mundo-abrigo: “MUNDO-ABRIGO é environment / não naturalista: ABRIGO-GUARIDA / do comportamento em nível experimental: mais do q refúgio é procura de chance de experimentar existencialmente ___”.

Como já referenciado, o suprassensorial envolve uma “descoberta do corpo”, como intencionava Lygia Clark, sendo um “projeto de vida” centrado no indivíduo, na sua busca por liberdade interior, não se importando com limitações sociais, expandindo sua percepção sensorial e imaginativa por meio da descoberta pelo participante numa espécie de dança-jogo do corpo com o mundo de possibilidades – como uma saída do “condicionamento do cotidiano” para o qual é fundamental uma discussão de ordem social, ética, política (CERA, 2012, p. 128-129). Segundo Cera (2012), é na “relação com o objeto de arte que Oiticica consegue vislumbrar o suprassensorial”.

Trata-se de uma participação na própria experiência da vida, na vida cotidiana, de forma sensorial e lúdica, que somente se efetiva quando experienciada com a máxima liberdade, livre de condicionamentos, de medos e preconceitos, num jogo aberto de livre *experimentalidade* (MORITA, 2011, p. 209).

Ao questionar quais seriam as condições para alcançar o suprassensorial, Cera (2012, p. 129) encontra a resposta na “experiência” e destaca que a “*performance*, acompanhada do experimental como forma não-interpretativa, cria frestas para a criação de papéis, para a ficcionalização”, e o experimental de Oiticica conjuga subjetividade e mundo (CERA, 2012, p. 136). “A experiência na arte e principalmente no mundo era um tema de ação e reflexão constante para Oiticica, definindo seus princípios éticos e suas preferências estéticas” (COELHO, 2009).

O conceito de experiência foi articulado no pensamento do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1996 *apud* TELLES, 2007, p. 1) ao apresentar os aspectos fundamentais de uma hermenêutica. Sua contribuição repercute na análise da experiência estética como experiência formativa, com claras implicações para o campo da educação e construção do conhecimento, visto que, conforme Lago (2011, p. 108), “a experiência estética promove a autoformação, na medida em que possibilita a experiência profunda de si, de quem a realiza, na relação consigo, com o outro e com o mundo”.

Walter Benjamin (*apud* TELLES, 2007, p. 2) distinguiu experiência de vivência: esta se relaciona a uma impressão forte que necessita de assimilação, enquanto a experiência é o conhecimento obtido por meio do acúmulo, do prolongamento e desdobramento de experiências. Já para Humberto Maturana (2001, p. 40 *in* TELLES, 2007), a experiência está associada com a sua explicação, “pois explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador”.

Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 20) propõe pensar a educação com base no par experiência/sentido, indo além do debate no campo pedagógico entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política. Esse é um dos conceitos pares reconhecidos na Trilha da Vida e que encontram ressonância nas palavras de Jorge Larrosa Bondía (2002), ao considerar “existir outra possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”. Em sua concepção de experiência, apresenta quatro pressupostos básicos:

1. A informação não é experiência;
2. A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião;
3. A experiência é cada vez mais rara por falta de tempo;
4. A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho.

Esse autor diferencia *experimento* de *experiência*, indicando que, “se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida” (BONDÍA, 2002, p. 28). Destaca a impossibilidade de antecipar o resultado, sendo a experiência uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDÍA, 2002). Ressalta a dimensão de travessia e perigo associada à palavra experiência⁵, tanto nas línguas germânicas como nas latinas (BONDÍA, 2002, p. 25), e afirma:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 21).

A *performance* desfaz a dicotomia corpo/mente, adquirindo uma dimensão epistêmica, que de acordo com Mostaço (2012, p. 145) não apenas recusa a clássica assertiva “penso, logo existo” como “elege outros objetos como focos de problematização, contribuindo para alargar as teorias do conhecimento assentadas sobre os sentidos, as percepções e os estudos da linguagem”.

Na Trilha da Vida, essa corporalidade na experiência envolve a participação, sensível e ativa, dos sujeitos em contexto performático. Novamente retornamos às proposições de Oiticica sobre *performance*, de acordo com Cera (2012, p. 135), como “forma de criação

⁵ Bondía (2002, p. 25) apresenta a origem da palavra experiência em vários idiomas: “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

de multiplicidades que dessubjetivam na medida em que as pessoas se livram dos papéis sociais obrigatórios porque ela tem a ver com a descoberta [...] do novo”. Nesse sentido, a descoberta seria também o “*experimentar-mundo*” (CERA, 2012, p. 135). Assim, experiências e participação exercem funções estruturais na abordagem metodológica Trilha da Vida num contexto performático ativado pela educação do sensível.

CONSIDERAÇÕES

A *Trilha da Vida* tem se mostrado um espaço de experiência que estimula o imaginário e como uma alternativa no enfrentamento da crise da imaginação associada ao processo de entorpecimento dos sentidos e perda de sensibilidade generalizada do cotidiano contemporâneo. Apresenta-se como uma abordagem metodológica capaz de contribuir para a compreensão das dimensões do sensível associado à subjetividade e do inteligível ligado à objetividade, cuja integração se refere à intersubjetividade como campo concreto de inter-relações humanas, integrando ciência e arte de forma ampliada no contexto político de transformações sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____; DONSKIS, L. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BEUYS, J. **Cada homem um artista**. Tradução de Júlio de Carmo Gomes. Porto: 7 Nós, 2010.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan.-abr. 2002.

CARVALHO, C. Entrevista com João Francisco Duarte Júnior. **Revista Contrapontos**, v. 12, n. 3, p. 362-367, 2012.

CARVALHO, I. C. de M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **Remea**, Rio Grande, p. 59-79, mar. 2013.

CERA, F. L. B. **Arte-vida-corpo-mundo, segundo Hélio Oiticica**. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COELHO, F. O. **Hélio Oiticica** – um escritor em seu labirinto – Crítica. 26 out. 2009. Disponível em: <<http://sibila.com.br/critica/helio-oiticica-um-escritor-em-seu-labirinto/3187>>. Acesso em: 22 out. 2016.

COHEN, R. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 1989.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.

LAGO, C. **Experiência estética e formação**: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LE BRETON, D. **Antropologia dos sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MAFFESOLI, M. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984. v. 4. p. 275-301.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MATAREZI, J. Despertando os sentidos da educação ambiental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 181-199, 2006.

_____. Estruturas e espaços educadores. In: FERRARO JR., L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 161-173.

MORITA, C. A. M. **Ação, objeto e espaço na obra de Sérgio Ferro e Hélio Oiticica**. Tese (Doutorado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MOSTAÇO, E. Conceitos operativos nos estudos da *performance*. **Sala Preta**, v. 12, n. 2, p. 143-153, 2012.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Organização de Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. **Conglomerado Newyorkaises**. Organização de César Oiticica Filho e Frederico Coelho. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.

_____. O aparecimento do supra-sensorial na arte brasileira. **Arte em Revista**, n. 7, 1968.

_____; Clark, L. **Cartas – 1964-1974**. Organização de Luciano Figueiredo. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

PINEAU, G. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, B. *et al.* **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de Vera Duarte, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: Unesco, 2000.

RODRIGUES, J. Joseph Beuys: um filósofo na arte e na cidade. **Millenium online – Revista do ISPV**, n. 25, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/default.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

SANT'ANNA, D. B. de. Do culto da *performance* à cultura da cortesia. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. v. 1.

SILVA, E. F.; MATAREZI, J. Metodologias e experimentos de educação ambiental numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE OCEANOGRAFIA, 2014. **Livro de resumos**. Aociano; Univali, 2014.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E. P. do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 16-38, set. 2009-fev. 2010.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

TELLES, N. A experiência como atitude metodológica na pesquisa em teatro. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 4., Belo Horizonte, 2007. **Anais...**

TORO, F. O que é *performance*? Entre a teatralidade e a performatividade de Samuel Beckett. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 15, 2010.

VICINI, M. S. **Arte de Joseph Beuys: pedagogia e hipermídia**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.